



**Linx**

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

**42 | 2000**

**Approches sociolinguistiques du plan phonique**

---

## Les difficultés de la notion de *mot* : l'exemple des liaisons graphiques dans les textes d'enfants

Frédéric Sabio

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/830>

DOI : 10.4000/linx.830

ISSN : 2118-9692

### Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2000

Pagination : 119-130

ISSN : 0246-8743

### Référence électronique

Frédéric Sabio, « Les difficultés de la notion de *mot* : l'exemple des liaisons graphiques dans les textes d'enfants », *Linx* [En ligne], 42 | 2000, mis en ligne le 22 juin 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/830> ; DOI : 10.4000/linx.830

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

---

# Les difficultés de la notion de mot : l'exemple des liaisons graphiques dans les textes d'enfants

Frédéric Sabio

---

- 1 Cet article décrira certains procédés graphiques recueillis dans des productions écrites par de jeunes enfants, et permettra d'illustrer la manière dont les nouveaux scripteurs conçoivent la relation entre les mots de l'écrit et le plan phonique de la langue.
- 2 En apprenant à écrire, les enfants francophones se trouvent confrontés à une difficulté nouvelle pour eux : devoir isoler certaines séquences de graphèmes entre deux espaces blancs, en d'autres termes, organiser leurs énoncés en un certain nombre de *mots graphiques*. Les difficultés liées à cette tâche de segmentation sont à l'origine d'erreurs graphiques bien connues, qui peuvent se traduire soit par un découpage insuffisant, soit par un découpage abusif vis-à-vis de la graphie standard. Parmi les faits de segmentation insuffisante (sous-segmentation), on sait que certains éléments clitiques dépourvus d'accentuation propre (pronoms, prépositions, déterminants...) sont assez fréquemment liés graphiquement au verbe ou au nom avoisinant :
 

*vient tasser grand père, et grand père sassoï (CE2)<sup>1</sup>*  
*savévous avec quoi elle est revenu (CE1)*  
*une étiquète autour ducous (CM2)*  
*es ce que tu a leur (= « l'heure », CE1)*  
*je ne sépas (CE1)*  
*il nété pas la (CE2)*
- 3 Le recours à une segmentation abusive (sur-segmentation) est également observé :
 

*Le roi a la voir la sorcier (CE2)*  
*le loup ne s'avé pas qu'elle était méchante (CE1)*  
*ce chat n'ai tais comme les otre (CE2)*  
*il se re laive (CE1)*
- 4 Dans cet article, nous évoquerons les difficultés liées à la segmentation en mots, en examinant le cas très particulier des séquences qui comportent l'insertion d'une

consonne graphique destinée à marquer la réalisation d'une liaison en [z], [t] ou [n], comme dans :

*tu nous sa fait une de c'est peur (CE2)<sup>2</sup>*  
*les s'anfants (CE1)*  
*les quarante voleur parta chez s'eu (CM1)*  
*il etait tune foi (CE1)*  
*d'où vient t'elle (6e)*  
*à paine avait-t-il touché le volcan (...) (CE2)*  
*la fée est t'entrain de lui faire un bisou (CE1)*  
*les diaman en nore (CM1)*  
*On n'a mie une plante et on n'a mie une deuxième plantes (CE2)*  
*jan n'est 4 (= « j'en ai 4 », CP)*

- 5 Après avoir rappelé sommairement le fonctionnement de la liaison en français, nous observerons quels sont les moyens graphiques mis en œuvre par les enfants pour consigner dans l'écriture les liaisons de l'oral. Ensuite, nous reviendrons sur les difficultés liées à la notion de mot, et avancerons quelques hypothèses descriptives en adoptant la distinction proposée par C. Blanche-Benveniste (1993) entre « mot dans le discours » et « mot dans le système ». Il est à noter que ce travail préliminaire vise uniquement à présenter certaines données linguistiques et à proposer quelques pistes générales de description, et ne prétend nullement constituer une étude aboutie<sup>3</sup>.

## La double affiliation des consonnes de liaison

- 6 Soit l'exemple suivant, très représentatif des données que nous avons recueillies  
*les s'amis (CE1)*
- 7 Il montre de façon très claire que le jeune scripteur a souhaité donner une existence graphique au phénomène oral de *liaison*. Pour la suite de la discussion, il convient de rappeler que la liaison implique la manifestation de deux phénomènes différents<sup>4</sup> :
1. La réalisation d'un phonème consonantique, favorisée par le caractère vocalique du phonème introduisant le mot suivant : dans l'exemple ci-dessus, la sélection de la consonne [z], à la fin du déterminant ([lez]), est déclenchée par l'initiale vocalique du mot qui suit : [ami].
  2. Un fait concernant le groupement en syllabes : dans *les amis* la consonne [z] se fait entendre comme l'initiale de la première syllabe du deuxième mot :  
 [le – za – mi ].
- 8 Ainsi la liaison (tout au moins la liaison « enchaînée » classique) doit-elle s'analyser comme l'addition de deux faits phoniques : l'ajout d'une consonne phonique, et la resyllabation. Il s'agit là de deux phénomènes dissociables puisqu'on peut trouver des enchaînements sans insertion d'une consonne de liaison<sup>5</sup> ; de même, il est possible que l'ajout d'une consonne de liaison ne soit pas accompagné de la resyllabation, comme dans les liaisons sans enchaînements dont Encrevé (1988) propose une description précise. Nous avons d'ailleurs relevé plusieurs erreurs graphiques qui mettent en jeu le simple enchaînement, comme

*il lilla une lettre pour moi*  
*ce qui se passent entre trelle*  
*quelle l'heure est-il ? (élèves du CE2),*

- 9 dans lesquelles l'enfant entend faire coïncider le début de la syllabe et le début du mot écrit, en produisant une sorte de « bafouillage graphique ». Ces exemples ne seront pas décrits plus avant ici.
- 10 Pour revenir au phénomène de liaison, il sera tout aussi légitime, selon le plan d'analyse linguistique envisagé, de considérer que la consonne [z] relève du mot de gauche (le déterminant, dans l'exemple donné en début de paragraphe) ou du mot de droite (le substantif) : la consonne appartient au mot de droite en termes strictement phonologiques en raison de la resyllabation en jeu dans le phénomène de liaison ([le-za-mi]) ; en revanche, elle appartient au mot de gauche en termes morphologiques, dans la mesure où la consonne [z] fait partie du déterminant *les*, dont elle marque la forme longue ([lez-ami]).
- 11 L'usage écrit, précisément parce qu'il est fondé sur la segmentation en mots, présente un fonctionnement différent : même si une écriture alphabétique comme le français est fondamentalement phonographique (et a donc « vocation » à noter la prononciation), il est bien connu que le passage d'un mot à l'autre ne respecte nullement le découpage en syllabes, si bien qu'il est fréquent qu'une même syllabe (phonique) se trouve à cheval entre deux mots : *il arrive enfin* réalisé [i – la – ri – ve en – fin]. Quant aux consonnes graphiques susceptibles d'être prononcées comme consonnes de liaison, elles sont très généralement affiliées au mot de gauche : *les amis*, *des ours*, *il était une fois*. Dans certains cas toutefois, lorsqu'elle est suivie d'un pronom comme *il*, *elle* ou *on*, la consonne de liaison graphique doit être placée entre deux traits d'union : *chanta-t-il*, *parle-t-on*. Ce qui semble en revanche totalement exclu dans l'écriture normée, c'est de relier graphiquement la consonne de liaison au mot de droite : la norme refuse *chanta-t'il*. Vaugelas (1647) critiquait déjà l'habitude, selon lui fort courante à son époque, d'écrire *alla-t'on*, car
- « l'apostrophe ne se met jamais qu'en la place d'une voyelle qu'elle supprime, et chacun sait qu'il n'y en a point ici à supprimer après le t. Il faut donc mettre un tiret après le t » (p. 74).
- 12 Ainsi, si l'on considère la segmentation normative en mots écrits (« les-amis »), et qu'on la compare aux segmentations en morphèmes ([lez-ami]) et en syllabes ([le-za-mi]), on retiendra que l'écriture du français a adopté un découpage plutôt morphologique.
- 13 On imagine aisément que cette double affiliation (gauche ou droite) des consonnes de liaison pourra provoquer des difficultés d'écriture chez les jeunes enfants dès qu'ils seront confrontés à la nécessité du découpage en mots graphiques. Voici quelques phénomènes observés dans les textes d'élèves.

## L'insertion des consonnes graphiques de liaison : description des données

- 14 Le corpus que nous avons recueilli illustre la tendance des enfants à ajouter une consonne graphique de liaison non attendue par la norme ; l'ajout s'observe essentiellement :
- entre le déterminant et le nom :  
les (les s'anfants), ses (« ses sié » = ses yeux), quelques (« quelque s'un »), un (« d'un ner plein de majesté »).
  - entre le pronom clitique et le verbe :  
nous (« tu nous sa fait peur »), vous (« vou sette très jénéreuse »), ils (« il s ont tuer des animaux »), en (« elle men na données plens »), on (« ont n'a recolter le sel »).

- *entre le verbe et le pronom clitique :*  
avait (« avait-t-il touché le volcan »), vient (« d'où vient t'elle »).
  - *plus rarement, dans d'autres environnements :*  
tout (« tout ta cou »), quand (« quand t'il la montré »), était (« il était tune foi »).
- 15 Les liaisons obligatoires (ou « invariables ») apparaissent de manière largement majoritaire parmi nos exemples (mais non exclusive comme le montrent les deux dernières séquences données ci-dessus).
- 16 « t », « s » et « n » sont les seules consonnes graphiques relevées<sup>6</sup>. L'ajout de « t » est surtout le fait des verbes ; « s » et « n » sont utilisés pour noter les liaisons affectant les pronoms et les déterminants (la consonne « n » se trouve exclusivement après *un*, *en* ou *on*).
- 17 Afin d'apprécier plus précisément les différentes manières dont les jeunes élèves insèrent la consonne de liaison au plan graphique, on a distingué les quatre possibilités suivantes :
1. *Graphies du type « vou sette très jénéreuse », « comment se fai til » :*  
Le premier mot est dépourvu de consonne graphique finale ; la consonne graphique de liaison est intégrée au mot de droite.
  2. *Graphies du type « quelque s'un », « il s ont tuer » :*  
Le mot de gauche est dépourvu de consonne graphique finale ; la consonne graphique de liaison n'est pas intégrée au mot de droite mais en est séparée soit totalement, soit partiellement (usage du tiret ou de l'apostrophe).
  3. *Graphies du type « tu nous sa fait peur », « les sotre », « tout ta coup », « d'un ner plein de majesté » :*  
Le mot de gauche comporte la consonne graphique finale attendue ; le mot de droite est introduit par une consonne graphique de liaison.
  4. *Graphies du type « les s'enfants », « quand t'il la montré », « jan n'est 4 » :*  
Le mot de gauche comporte une consonne graphique finale ; la consonne graphique de liaison n'est pas intégrée au second mot mais en est séparée soit totalement, soit partiellement (usage du tiret ou de l'apostrophe).
- 18 Le corpus fait apparaître quelques tendances assez marquées, qui demanderaient bien sûr à être confirmées sur un plus vaste corpus :
1. Les solutions graphiques **a-** et **b-** ne se rencontrent que de manière très marginale. En effet, les enfants ont une très forte tendance à maintenir les consonnes finales de fin de mot (solutions **c-** et **d-**), c'est-à-dire à préserver la graphie du mot de gauche. Il est intéressant de noter que les jeunes scripteurs se détournent le plus souvent de la stratégie la plus « économique » au plan phonique, qui reviendrait à déplacer tout simplement la frontière d'un mot pour faire coïncider frontière de mot et frontière de syllabe (par exemple, écrire « tou tà coup » au lieu de « tout à coup »).
  2. Entre les solutions **c-** et **-d**, qui se traduisent toutes deux par le doublement de la consonne graphique, c'est la seconde solution qui paraît nettement privilégiée par les enfants. Ainsi, outre la tendance à préserver la forme graphique du mot de gauche, on observe également la tendance à la préservation graphique du mot de droite, essentiellement en faisant suivre la consonne de liaison d'une apostrophe (plus rarement d'un tiret ou du seul espace blanc).
- 19 Les difficultés orthographiques évoquées ici éclairent par certains aspects la manière dont les jeunes enfants conçoivent la notion de *mot*.

## L'insertion de consonnes graphiques de liaison et les conceptions enfantines sur le *mot*

- 20 Si les enfants conçoivent très tôt que les mots de l'écriture doivent être séparés par des espaces blancs, ils résistent en revanche à l'idée de considérer comme des « mots » tout ce que les individus lettrés mettraient sous cette appellation. Comme le rappelle Ferreiro (1997), les enfants sont capables d'analyser comme des mots les noms, adjectifs et verbes bien avant qu'ils ne puissent le faire pour les articles, prépositions, pronoms ou conjonctions. Les erreurs de segmentation dont nous avons donné des exemples témoignent directement de la difficulté liée au fait d'isoler les mots. Nous voudrions rendre compte de ces difficultés en émettant quelques hypothèses sur le savoir que développent les jeunes enfants à propos de cette unité graphique.

### Relations phonographiques et respect du matériau graphique

- 21 Nous avons dans ce qui précède évoqué la manière dont la consonne graphique « ajoutée » était intégrée parmi les mots environnants. Nous ferons maintenant quelques remarques sur la nature même de la consonne sélectionnée pour noter la réalisation de la liaison : le choix des consonnes « n' » et « t' » pour noter les liaisons en [n] ou [t] n'a rien de surprenant ; il s'agit de solutions graphiques parfaitement attestées dans l'écriture habituelle du français, même si l'usage correct n'en fait pas des consonnes de liaison (ex. : *il n'est pas là, il t'a vu*) ; par ailleurs, les séquences « n' » et « t' » constituent de bonnes solutions au plan phonographique, puisqu'elles contribuent à noter les phonèmes désirés, /n/ et /t/.
- 22 Le cas de « s' » est plus complexe : certes le graphème « s » est susceptible de valoir [z] en français, mais seulement dans certains contextes, à savoir entre deux voyelles à l'intérieur d'un mot (« Asie ») ou encore en contexte de liaison, c'est-à-dire lorsque la frontière de mot apparaît *après* le graphème « s » (par exemple, la séquence graphique « a +s+i » peut être produite [azi] dans « pAS Ici » mais non dans « LA Situation »). Dans tous les autres contextes, « s » conserve sa valeur phonique de base, non voisée : [s]. Ainsi, le fait d'indiquer la présence d'une liaison en [z] au moyen de « s' » (« les s'enfants ») ou en disposant le « s » au début du mot de droite (« les sotre ») constitue-t-il toujours une infraction au code phonographique du français. L'enfant du cours préparatoire proposant de disposer la consonne graphique au début du second mot dans « vou sette très jénereuse » ne se doute sans doute pas qu'il ne transcrit pas « le bon son ». A cet égard, la seule solution envisageable consisterait à utiliser « z »<sup>8</sup> : pourtant, l'absence de telles graphies dans les textes dont nous disposons montre une forte résistance des enfants vis-à-vis de l'emploi de ce graphème. On peut sans doute expliquer ce refus par certaines caractéristiques du matériau graphique propre au français : le graphème « z » n'est jamais suivi d'une apostrophe dans l'écriture normative. Quant aux mots d'usage courant commençant par « z » (comme *zone, zéro, zoo, zeste*), ils ne dépassent pas la vingtaine, semble-t-il. Ainsi, le recours à « z » semble-t-il être perçu par les enfants comme trop « à la marge » de ce qu'autorise notre système d'écriture. On conclura que, dans leur tentative de consigner par écrit la présence d'une liaison en [z], les jeunes scripteurs semblent tenir pour capitale la conformité des segmentations graphiques qu'ils proposent avec le matériau graphique de la langue. De manière générale, on peut constater que la

plupart des erreurs dans le découpage en mots « aboutissent à des mots graphiques qui respectent parfaitement la constitution graphique des mots de la langue » (Blanche-Benveniste, 1993 : 168).

## Le mot comme unité séparée : importance de la syllabation

- 23 Il arrive encore aujourd'hui que l'on tente d'expliquer les principes de segmentation en mots au moyen d'arguments phonétiques un peu naïfs, comme le faisait au XVII<sup>e</sup> siècle la grammaire de Port-Royal en écrivant : « On appelle mot ce qui se prononce à part et s'écrit à part » (cité dans Blanche-Benveniste, 1993 : 145). Cette conception est évidemment incompatible avec l'observation selon laquelle la parole s'apparente à un *continuum* phonique. S'il y a des pauses à l'oral, celle-là n'ont pas pour effet d'isoler les mots successifs des énoncés. Remarquons par ailleurs que parmi les unités de parole qu'ont dégagées les chercheurs en prosodie, on trouve des unités d'extension inférieure au mot (phonème, syllabe), des unités d'extension supérieure (groupes accentuels, groupes intonatifs...), mais aucune unité coïncidant nécessairement avec les limites du mot<sup>9</sup>. C'est cette absence de séparation en mots dans la chaîne parlée qui rend totalement homophones les paires suivantes : « c'est l'analyse » / « c'est l'âne à Lyse » ; « l'otarie / l'eau tarie » ; « l'anormalité / la normalité »...
- 24 Si le mot ne peut donc pas être conçu comme un élément phonique *séparé*, ne pourrait-il pas du moins être considéré comme une unité *séparable*, c'est-à-dire une unité que les locuteurs pourraient, en usant de leur savoir linguistique fondamental, prélever du contexte ?<sup>10</sup> Nous ne tenterons pas de répondre à cette question, mais rappellerons simplement que certains éléments clitiques, comme les pronoms ou les déterminants, ne peuvent pas normalement être utilisés « sans rien autour ». Ainsi, la tâche consistant à « sortir » de leur énoncé d'origine des éléments comme *les*, *du* ou *en* comporte une grande part d'abstraction, dont les jeunes enfants ne paraissent guère capables... en tout cas, avant la connaissance de l'écriture. Dans ces conditions, la conception selon laquelle l'enfant découvrirait que *les* forme un mot parce qu'on peut le séparer des éléments environnants pourrait bien se révéler assez naïve. De fait, plusieurs chercheurs privilégient aujourd'hui l'explication contraire : c'est parce que les locuteurs lettrés ont appris à écrire *les*, *du*, ou *en* comme des mots séparés qu'ils parviennent à les concevoir comme des éléments dotés d'une certaine autonomie. Ferreiro (1998) propose la mise au point suivante :
- « Nous avons le droit de penser que c'est l'écriture qui définit l'unité mot et oblige à sa reconstruction au niveau oral. En d'autres termes, il ne s'agirait pas d'une 'conscience du mot' qui précède l'écrit et qui s'appliquerait sans plus à celui-ci, mais plutôt du chemin inverse : du mot écrit vers le mot conceptualisé, perçu après coup comme isolable dans l'énonciation » (p.163).
- 25 Si la connaissance de l'unité *mot* paraît donc largement subordonnée à l'acquisition de l'écriture, il n'en va pas de même pour la conscience syllabique, qui se développe de manière très précoce. Tolchinsky et Teberosky (1997) confirment qu'en général, les enfants de 5 ans<sup>11</sup> reconnaissent les rimes et détectent les syllabes. La majorité des chercheurs pense que la conscience de l'unité syllabe précède celle du phonème, qui paraît fortement attachée à la découverte de l'alphabet. L'importance de l'unité syllabique dans les conceptions enfantines à propos du mot a été récemment évoquée par Ferreiro (2000), qui note que, lorsqu'on leur lit un texte à voix haute, les jeunes enfants tendent à évaluer le nombre de mots en se fondant en fait sur le nombre de syllabes. En

conséquence, il paraît assez naturel à de nombreux enfants que, pour un énoncé donné, il y ait davantage de mots à l'oral qu'à l'écrit<sup>12</sup>.

- 26 L'importance de l'unité syllabique apparaît clairement dans les données que nous avons recueillies : tout se passe comme si le fait de devoir écrire une séquence comme « trois enfants » induisait un conflit entre le découpage en mots et le découpage en syllabes. Le doublement de la consonne graphique, ainsi que l'usage massif de l'apostrophe servant à lier la consonne graphique au mot qui suit (« d'où vient t'elle ») illustrent le fait que les enfants cherchent à faire coïncider début de mot graphique et début de syllabe.
- 27 Bien sûr, les deux consonnes successives (par exemple les deux « t » dans « ou est-t'il ») ne doivent pas être analysées comme la simple réitération d'un « même » élément graphique, mais paraissent assumer des fonctions clairement différenciées : la première fait partie intrinsèque de l'image graphique du mot de gauche mais semble jugée *insuffisante* pour indiquer la présence de la liaison<sup>13</sup> ; la seconde est un phonogramme, qui prend une valeur d'indication phonique. Dans l'écriture adulte (« où est-il »), un seul graphème suffirait à couvrir ces deux dimensions, ce que les enfants refusent semble-t-il, en recourant à une sorte d'« étalement syntagmatique » où se trouvent distingués successivement les aspects idéographique et phonographique attachés à l'emploi de certains graphèmes consonantiques.

### Entre le « mot de discours » et le « mot de système »

- 28 Comme on l'a rappelé plus haut, le phénomène de liaison, qui est un trait remarquable de la morphologie de l'oral, implique qu'une unité formelle possède deux variantes de réalisations : une forme courte, terminée par une voyelle et une forme longue, qui comporte une consonne finale (la « consonne de liaison »). La forme courte est utilisée devant des unités à initiale consonantique (« je suis parti » → [sqi] ; « un *petit* bébé » → [pti]) ; la forme longue apparaît devant les initiales vocaliques (« je suis arrivé » → [sqiz] ; « un *petit* enfant » → [ptit])<sup>14</sup>. Il semble que les jeunes enfants se montrent fort sensibles à ces alternances morphologiques, au point de vouloir les consigner scrupuleusement dans l'écriture : par exemple, dans le même texte d'un enfant de CE2, on trouve à deux lignes de distance « ils parlent » et « ils s'ont parlés ».
- 29 Cette manière de donner une existence graphique à certaines variantes morphologiques peut être analysée selon certaines propositions émises par C. Blanche-Benveniste (1993), qui invite à évaluer les divers types de systèmes graphiques selon qu'ils privilégient la notation des « mots d'énoncé » ou des « mots de système ».
- 30 Le « mot dans l'énoncé » est celui qui apparaît concrètement dans une séquence avec sa forme et son sens *en contexte*.  
*« Ce niveau correspondrait au « mot de discours », tel qu'il est employé dans un acte d'énonciation, sous une forme morphologique déterminée, et « noyé » dans un groupe de mots » (142).*
- 31 A l'opposé, le « mot dans le système » est saisi par l'écriture de manière plus abstraite, indépendamment de ses conditions d'emploi. En particulier,  
*« Une écriture qui noterait le mot de langue serait une écriture qui ne s'occuperait pas de la prononciation des éléments dans l'énoncé » (142).*
- 32 On retiendra surtout de cette opposition que l'écriture des « mots dans le système » ne cherche pas à représenter fidèlement les variations formelles des morphèmes. C'est là un



trait essentiel du français, qui constitue à cet égard une écriture assez abstraite. Les erreurs qui ont été présentées ici semblent montrer qu'à un stade précoce d'acquisition de l'écrit, les enfants s'approprient la notion de mot selon cette double voie : dans une séquence comme « tu nous sa fait peur », le premier « s » relèverait plutôt du mot de système : il caractérise la forme graphique du pronom sans contribuer aucunement à l'indication de sa prononciation ; en revanche, la seconde occurrence de « s » (« sa ») relèverait du mot d'énoncé : il sert à indiquer la réalisation concrète de la forme longue du morphème. La plupart des graphies erronées que nous avons recueillies illustrent bien cette double saisie (à la fois concrète et abstraite) de la notion de mot. Comme le met en évidence C. Pontecorvo :

*« Il semble que l'itinéraire des enfants ne va pas seulement du patron syllabique au patron phonologique vers une représentation de l'ensemble des phonèmes, s'il n'inclut pas, aussi dans l'écriture des mots, une dimension idéographique qui lui permette de considérer des phénomènes comme les duplications de lettres en italien ou les désinences verbales du français. » (1993 : 201)*

- 33 Ainsi, il nous paraîtrait insuffisant de décrire l'insertion des consonnes graphiques de liaison comme la seule manifestation d'une phase scripturale « oralisante » : certes, la volonté de représenter dans l'écriture certains aspects de la syllabation du français ou de marquer l'opposition entre forme longue et forme courte est clairement fondée sur la connaissance du système oral de la langue ; cependant, la dimension idéographique « abstraite » attachée à l'écriture des mots prend également toute sa place : d'une part, dans la majorité des exemples, l'insertion de la consonne à valeur phonographique n'affecte pas la forme des mots environnants ; par ailleurs, on a observé que les enfants refusaient systématiquement d'utiliser la lettre « z' » pour indiquer la liaison en [z].
- 34 En conclusion, les graphies erronées dont a traité cet article paraissent bien illustrer une double pratique de l'écriture des mots, qui chercherait à concilier les caractéristiques idéographiques les plus abstraites des « mots dans le système » et la notation de certaines variantes phoniques que connaissent les mots lorsqu'ils se trouvent employés dans les contextes singuliers.

---

## BIBLIOGRAPHIE

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993), « Les unités: langue écrite - langue orale », *Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data*, edited by Clotilde Pontecorvo and Claire Blanche-Benveniste, ESF Scientific Networks, 139-194.

ENCREVÉ, P. (1988), *La liaison avec et sans enchaînement - Phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Editions du Seuil, Paris.

FERREIRO, E. (1997), « The word out of (conceptual) concept », *Writing development - An interdisciplinary view*, edited by Clotilde Pontecorvo, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, 47-59.

FERREIRO, E. (1998) « Le mot à l'oral et le mot à l'écrit – Une perspective évolutive », *Analyses linguistiques et approches de l'oral – Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*, édité par Mireille Bilger, Karl Van den Eynde et Françoise Gadet, Peeters, coll.Orbis Supplementa, Leuven et Paris, 155-165.

FERREIRO, E. (2000), « Entre la sílaba oral y la palabra escrita », *Infancia y aprendizaje – Journal for the study of education and development*, 25-37.

GADET, F. (1989), *Le français ordinaire*, Armand Colin, Paris.

PONTECORVO, C. (1993), *Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data*, edited by Clotilde Pontecorvo and Claire Blanche-Benveniste, ESF Scientific Networks, 199-201.

TOLCHINSKY, L. et TEBEROSKY, A. (1997), « Explicit word segmentation and writing in Hebrew and Spanish », *Writing development – An interdisciplinary view*, edited by Clotilde Pontecorvo, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, 77-97.

VAUGELAS, C. F. de (1647), *Remarques sur la langue française*, publiées par Jeanne STREICHER (1934), Edition Librairie Droz, Genève (citées : Editions du raisin (1945)).

## NOTES

1. Les énoncés donnés en exemple proviennent de sources diverses : exemples personnels, exemples empruntés à des ouvrages traitant de l'écriture chez les enfants... Je remercie mes collègues de l'IUFM d'Aix-Marseille pour m'avoir fourni certains des énoncés.
2. Pour cette étude, nous avons disposé d'une cinquantaine d'énoncés de ce type, ce qui ne paraît pas suffisant pour donner des indications quantitatives très fiables ; pour cette raison, nous avons renoncé à fournir des comptages précis et avons privilégié la description qualitative.
3. Précisons en outre que les questions relatives à la didactique de l'orthographe ne seront pas abordées.
4. cf. Encrevé (1988).
5. Comme dans *puisqu'on*, qui se prononce « puis – qu'on » plutôt que « puisque – on ».
6. Une seule fois, on a trouvé « d » : « tout da coup » (6<sup>e</sup>).
7. Il faut toutefois préciser que le simple déplacement de la consonne du mot de gauche vers celui de droite ne paraît guère envisageable lorsqu'il contrevient de façon trop évidente à l'expression des relations phonographiques (c'est-à-dire lorsqu'il « altère » la prononciation) : par exemple, « le met-il ? » n'est pas phonétiquement équivalent à « le me t'il ? »
8. Comme le faisait par exemple Vaugelas, lorsqu'il critiquait l'emploi de certaines liaisons fautives : « L'une de ces mauvaises prononciations est (...) de prononcer une s, ou un z, après on, devant la voyelle du verbe, qui le suit, comme *on-z-a*, pour dire, *on a*, *on-z-ouvre*, pour dire, *on ouvre*, *on-z-ordonne*, pour dire, *on ordonne* » (p. 460-461).
9. Lorsque certains phonéticiens parlent de « mots prosodiques », ils désignent en général l'ensemble des éléments bornés à droite par une syllabe accentuée : dans cette approche, « les amis sont partis » serait analysé comme une séquence de deux « mots prosodiques » : « les amis » et « sont partis ».
10. Sur cette opposition entre « unité séparée » et « unité séparable », voir Blanche-Benveniste (1993).
11. Ces observations ont été faites chez des enfants de langues maternelles variées (anglais, chinois, portugais, japonais).

12. Ferreiro constate que la prégnance de l'unité syllabique reste forte même chez des enfants ayant accompli deux années d'instruction primaire.

13. L'idée selon laquelle les consonnes de fin de mots ne constituent pas de bons indicateurs phoniques est d'ailleurs fondamentalement juste, puisque dans l'usage normatif, les « t » ou « s » écrits en fin de mots peuvent revêtir deux valeurs différentes selon leur contexte d'emploi : valeur de lettre muette (« trois personnes ») ou valeur pleinement phonogrammique (« trois amis »). En d'autres termes, le « s » de *trois* ou le « t » de *est* ne possède qu'une valeur phonétique potentielle.

14. Le caractère obligatoire ou facultatif des liaisons ne sera pas évoqué. Voir Gadet (1989) pour une présentation.

## RÉSUMÉS

Cet article décrit certaines erreurs graphiques recueillies dans des productions écrites par de jeunes enfants, en évoquant les séquences qui comportent l'insertion d'une consonne graphique destinée à marquer la réalisation d'une liaison en [z], [t] ou [n], comme dans la graphie « les s'enfants ». Le corpus que nous avons recueilli confirme la tendance des enfants à ajouter une consonne graphique de liaison non attendue par la norme, dans certains contextes grammaticaux. Il apparaît que l'insertion de la consonne graphique de liaison tend à préserver la forme graphique des mots environnants. Il semble également que dans leur tentative de consigner par écrit la présence d'une liaison en [z], les jeunes scripteurs veuillent se conformer au matériau graphique de la langue ; en effet, ils utilisent régulièrement « s' », et non « z' », qui constitue une séquence inconnue du code graphique français. L'importance de l'unité syllabique apparaît clairement dans les données : tout se passe comme si le fait de devoir écrire une séquence comme « trois enfants » induisait un conflit entre le découpage en mots et le découpage en syllabes, à l'origine des erreurs relevées. Pour conclure, nous empruntons à C. Blanche-Benveniste l'opposition entre « mot dans le système » et « mot dans l'énoncé » : les graphies erronées paraissent illustrer une double pratique de l'écriture des mots, qui chercherait à concilier les caractéristiques idéographiques les plus abstraites des « mots dans le système » et la notation de certaines variantes phoniques que connaissent les mots lorsqu'ils se trouvent employés dans certains contextes particuliers.

This paper, which deals with mistakes found in texts written by young French-speaking children, describes a tendency to use extra graphic consonants as a way to indicate the oral phenomenon known as *liaison* (eg. adding an “s” in “les s'enfants”). Our data shows that those extra graphic consonants are found in specific grammatical contexts. It appears that the additional graphic consonant doesn't alterate the orthographic form of the surrounding words, and that, in attempting to write down the [z] sound appearing in some *liaisons*, children tend to follow the normative graphic rules that they have learned : indeed, they use “s”, but not “z”, which would be a “better” solution in strictly phonetic terms but doesn't constitute a permitted graphic sequence in French. The syllabic segmentation principles play a major role, too : in writing sequences like “trois enfants”, children seem to face a contradiction between the two different linguistic units that they are familiar with : the segmentation into successive *words* and into successive *syllables*. In our conclusion, we refer to the theoretical framework proposed by C. Blanche-Benveniste, who makes a clear distinction between two different levels for the

description of word-units : “words in the system” vs. “words in the utterance” ; the uncorrect graphic sequences under study are described as a way for young children to represent both the abstract ideographic characteristics of words and some more concrete phenomena such as the presence of an extra phonetic consonant in some specific contexts.

AUTEUR

**FRÉDÉRIC SABIO**

Université de Provence